

知的障害児教育再考

—問題行動へのアプローチを通して—

Reconsideration on Special Education for Students with Mentally Retarded ;
Through the Approach to a Student Having Behavioral Problems

島 田 有 規 (和歌山大学教育学部附属養護学校)

Yuki SHIMADA

現在、学校教育現場では国の教育施策の変化の中で、いろいろな課題を抱えている。このことは障害児教育についても例外ではない。そこで本論文においては、知的障害養護学校がもついくつかの課題の内、問題行動に対するアプローチをとりあげ、それを通して社会の障害観も含みつつ、知的障害児教育についての在り方を考えてみた。

問題行動自体の消失、機能的に等価な代替行動の獲得をめざした指導は、行動の文化・社会的パターン化という面においては意味をもつものではあるが、その獲得に至る行動療法的アプローチの限界と、この考え方の背景にある問題行動をネガティブに捉えることのあり方を問った。そして、問題行動を子ども自身の内的安定性を保つべく機能的な行動であることとして、ポジティブに捉えなおし、子どもの適応の仕方を探る道を示しているという意味における重要性から、問題行動は単に消去されるべきものではなく、この行動を手がかりにして教育を行うことによって、結果として問題行動の消失をはかるという視点を投げかけた。さらに、障害児教育は障害そのものに対するアプローチではなく、教師との信頼関係をふまえ、学校の教育活動全体で障害を負っていない面をいかに育てていけるかにかかっているということを中心に、社会の障害観も含みつつ、知的障害児教育について再考した。

キーワード：問題行動、行動療法、信頼関係、障害児教育、教育改革、新しい障害観

【問題と目的】

現在、教育現場はいろいろな課題を抱えている。また21世紀に向けて、国では中央教育審議会を中心に教育改革が進められ、第15期中央教育審議会第二次答申、教育課程審議会答申が出されている。このことは障害児教育についても同様であり、特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議による特殊教育の改善・充実についての第二次報告において触れられている。本論文では、障害児教育の実践の場にある筆者が日常の教育活動をふまえ、知的障害児教育において抱えているいくつかの課題のうち、問題行動に対するアプローチを通して障害児教育の原点に立ち返り、社会の障害観も含みつつ、障害児教育及び、障害について考えてみた。

【問題行動を呈するA子への指導を通して】

心身の状態が不安定な時に、日常生活上のパターンを崩さざるを得ない状況や、教師が要求を受け入れることができない状況にあった場合、他傷行為に至る生徒がいる。また保護者からも社会生活を営む上で、このような行動の消失を切に願うあまり、本生徒に罰を与えてまでも他傷行為の消失のための指導を行って欲しいという要望さえあった。このような状況にある生徒の指導をふまえ、知的障害児教育について考えてみたいと思う。

A子

年齢：16歳（高等部1学年）

障害の種類・程度：自閉的傾向・部分てんかん・療育手帳A1

教育歴：本校小学部、中学部を経て現在に至る。

家庭環境など：父母、姉（社会人）、本人の4人家族である。A子と母親の結びつきが非常に強い。母親は教育熱心で自閉症やマカトン法の勉強をしたり、A子と一緒にB大学の障害児のための余暇活動などに参加し、また他の母親とのつながりもある。

<高等部入学当初のA子の実態>

身辺自立面については、自分でしようとする態度が見られるが技術的に難しい面があるため、部分的に教師が介助しなければならない。健康管理面では、耳鼻科検診をのぞいては素直に検診を受けることができる。生活の時間における家事に関する指導場面では、お皿洗いなどの家事仕事は本生徒も好むことであるため、教師と一緒にすることができる。買物学習では、お財布を示せば買物に行くことが理解でき、学校周辺の限られたお店であるが買物をすることができる。しかし、お店と購入する商品がパターン化してしまうところがあり変更がききにくい。外食時には自分の好みの食事をメニュー（写真）で指さすことができる。教科学習面では、身近な人の名前（漢字）なら、実際の人とのマッチングができる。作業学習では、本生徒の能力を生かせる仕事であれば、教師と一緒に仕事に励むことができる。社会性の面においては、コミュニケーション手段が未獲得などところがあるため、要求を適切に表現しにくい。また、自分の思考パターンがあり思い込みも強いいため、自分が意図していたことが教師の意図していたことと異なり、自分の要求が満たされない場合、自己コントロールできず他傷行為に至る時がある。余暇活動では、家庭での趣味はシール貼り、自分の好きな玩具での遊び、パズルである。BGMとしてテレビをつけている。時々、母親の知り合いの方が企画するハイキングやB大学の障害児のための余暇活動などに参加している。また、このような障害児サークルでの活動が多いものの、地域の人からの理解も得ている。車やバイクがくれば避けることができるが、信号の理解が不十分なので教師と一緒に交通機関を利用している。家庭での公共機関の利用は、病院や大学などに限られているようである。

社会性の面における他傷行為、学習場面での常同行動が、問題となる行動としてクローズアップされやすい面をもっている。

<保護者のニーズ>

身辺自立面では、食事のマナー、衛生面、衣服の着脱、身だしなみなどの基本的生活習慣を身

につけることを希望している。家事の面では、掃除、洗濯、お茶の用意、インスタント食品での調理、食事の後片づけ、簡単な庭仕事、買物では自動販売機を利用したり一品の買物をすること、外食時に自分の好みの食事を注文することなどの指導を望んでいる。教科学習では、授業中10分間でも座っていられ、名前を書いたりする学習ができることを期待している。余暇活動では、CD、カセット、ビデオなどで一人で自由時間を楽しめるとともに、家族との買物やレジャー、友達とのハイキングへ参加できるように願っている。社会性の面では、穏やかに生活が送れるように情緒の安定をはかる、人を傷つけない、要求を言葉や態度で伝え意思疎通ができるようになる、自分勝手な行動をせず周りの人の指示に素直に従う、社会的なマナーや礼儀を守ることを強く望んでいる。また、仕事の面でもスケジュールに従い、決まった場所で作業をすることを強く望んでいる。

＜教師と母親の評価＞

本学で作成した生活実態調査(1998)によると、本生徒に対する教師と母親の評価についてはあまり差はなかった。しかし、A子の問題行動に対するとらえ方やアプローチに対する考え方に違いがあった。母親は学校教育終了を間近にひかえ、特に他傷行為についてはその消失を切に願うがゆえに、他傷行為を起こした時にA子に強い罰を与えてまでも消失をはかるような指導を教師に希望することもあった。

＜学校での指導のあり方＞

(第1段階)

社会性の面において、特定の教師以外との関わりを積むことによって、人には意図や都合があることを知り、自分の思いと違った場合も教師や友達などの相手のペースに合わせられることを目標にした。しかし合わせきれずパニックに移行しかけた場合、教師はさらにA子がパニックになる寸前までことばで制止することによって、A子に教師の指示に従うことの理解を促した。それも功を奏さず、A子がパニックになり他傷行為に陥った場合、教師はその回数を増やさないように制止した。また自分の欲求を引き延ばせることによって、時間的な流れを意識する指導を行った。コミュニケーションの面では、要求を表出しカードや言葉で伝えることができるように、文字カードと行動を結びつけた。また、クラスの生徒の名前(漢字)と実際の生徒とのマッチングを指導した。作業学習では一連の手順が見通せ、終わりがわかりやすい仕事を教師と一緒に励む指導を行った。

(第2段階) 指導課題の設定と指導のあり方の再検討

これまでの指導では、学校の教育活動全体でA子が自己コントロールする力を獲得することをめざし、他者に合わせることならびに他傷行為の改善に重点をおいた指導がなされてきた。しかし、自己コントロールする力が育つことに困難さがあり他傷行為の改善がはかれているとはいえない状況にあったので、原点に立ち返り、A子が自己コントロールできなく他傷行為に至る原因や背景を追求しようと試みた。

そこで、母親との話し合い、健康観察、生活実態調査、発達検査、行動観察などによって、身体的な所見(てんかん、思春期に伴う周期的な体調や気分の乱れ、体温調節の困難さ)、障害からくる行動上の問題(強い行動のパターン化)、知的な障害からくる外界に対する認識の弱さ、能力的に優れた面(手先の巧緻性)を把握した。そしてこのような実態把握によって、A子の問

題行動だけではなく、A子の能力的に強い面と弱い面を含めた全体像を理解することを念頭に置き、保護者のニーズも取り入れつつ、以下のような指導課題を設定した。

身辺自立面では可能な限り身辺自立ができるようになること、また、教師と一緒に多くの経験（家事仕事、いろんな店での買物や外食、交通機関や公共機関の利用、余暇活動など）を積むことによってA子の世界を広げること、教科学習では文字（友達や教師の名前）の理解を高めること、社会性については要求表現を学ぶとともに、人との関わりの中で自己コントロールをはかること、仕事の面では教師と一緒に、本人の得意な仕事を決められた場所で持続して行うことを指導課題とした。そしてこのような実態に即した無理のない課題を通して、教師がA子を受容し、それによって生まれる信頼関係をもとに、今度はA子が教師の思いを受け入れるという両者の志向性の絡み合いの中で、自己コントロールする力を育てる。教科学習を通じて、ことばだけでなくノンバーバルな要求表現を身につけることによって、要求が伝わることを知る。構造化された環境の中で、落ち着いて課題に励むことができるようになる。というように指導のあり方の検討を行った。

つまり、母親との連携のもとA子の内的状態を日々確認することを含め、他傷行為に至る原因や背景を捉えることにより、A子の他傷行為を未然に防ぐような教師の関わりや環境づくりを行うこと、教師と信頼関係を構築することによって一緒にいろんな経験を積み世界を広げること、またA子の能力を知ることにより強い面を伸ばすこと、などを通じて結果的なA子の他傷行為の消失とともに自己コントロールする力の育成をはかっている。現在もこのような方針のもとで指導を継続することによって、教師がA子の他傷行為が起こりそうな状況を把握し、未然に防ぐことができつつある。

【行動の修正と教育】

＜問題行動をネガティブに捉える＞

自閉症児に見られる行動障害の臨床像として常同行動、自傷行為、他傷行為などが挙げられる。そして、その中でも他傷行為に関わるアプローチとして、過剰修正法などの手続きを用いて直接、他傷行為を消去する指導や、他の望ましい行動を強化することによって間接的に他傷行為を消去する指導が主流となっている（R.Horner et al. 1992）。

人間は社会的な存在であるがゆえに、その者が属する文化・社会的なパターンを身につけなければならないという面をもって生きている。そして、それは文化・社会的な枠組みの中で必要なもの、つまり、一定の価値のあるものと認められたものを身につけなければならない。例えば、身辺自立は社会生活上必須の事項である。知的な障害のため、年齢が高くなってもその獲得に困難さがみられる場合もあるが、社会の要請として、年齢の早い時期になるべく自立できるよう、早くからのトレーニングが必要となってくる。

そのための指導の技法の一つとして学習理論にもとづく、行動療法的アプローチがあげられる。つまり、望ましい行動には正の強化子（報酬）を随伴させることにより、その行動を強化し、望ましくない行動には負の強化子（罰）を随伴させるか、あらかじめ与えられていた正の強化子をその行動が生起するたびにとりあげるかによって弱める治療技法である。この方法は同様に常同行動や自傷行為、他傷行為といった問題行動の消失にも用いられている。上述した過剰修正法や

機能的等価な代替行動の形成によるアプローチは、いずれも問題行動の消去を目的とするものであり、学習理論にもとづくものである。また日常、学校教育現場においてもなされている場合が多い。

しかし、身辺自立に関する指導などのように、使い方によっては有効なものであるが、限界もあるように思われる。このような行動療法によって問題行動が消去されたとしても、その反動はないとはいえない。行動療法では、目標となる問題行動の消去ができれば問題は解決されたとされる。しかし、教育に携わる者にとって、標的となる問題行動が消去されたとしても、新たにまた別の問題となる行動が出現した場合のことも念頭において考えておかなければならない。このことをはじめに、以下に行動療法の限界や問題点について挙げてみたい。

① 行動療法においては、行動を形成する者（例えば教師）が主導権を握り、形成される主体（子ども）にアプローチすることが多いと思われる。つまり、行動形成する者は、必ずしも当事者（主体）である子ども自身であるとは限らない。本来、主導権を握るのは子どものはずなのである。

② 何が望ましい行動（形成されるべき行動）で何が望ましくない行動（消去されるべき行動）であるのか、またそれを誰が決めるのかという問題と、他の多くの行動を選ばず“この行動”と選択する基準の問題が生ずる。その意味では、他の多くの行動に対する可能性を否定している側面もある。

③ 身につけた行動は状況によって異なる可能性を秘めている。例えば、食事場面でのマナーについては食事内容によって異なる場合が多い。それゆえに、それぞれの食事・状況に応じたマナーの無限の多様な行動形成をはからなければならない。しかし、すべての状況に応じた行動要素を網羅することは不可能である。日常生活はあいまいで複雑である、つまり日常生活は偶発的な困難を含め、教師が前もって考えているような手順では進まないといわれてしかるべき点が多いのである。

④ 行動をパターン化することによって状況にあった柔軟な行動、つまり、変動性が身につけられない。変動性があるので適応的な部分もあるが、その変動性にどのように対応するのかという問題がある。

⑤ 場面特殊性・刺激特殊性という面から、特に自閉的な傾向の強い子ども達は同じ事柄でも場面が異なればできないことがたくさん生まれてくる。

⑥ 人間には行動の自発性といわれるものがある。行動療法においては、外側にいる行動を形成する者が、標的となる行動を形成しなければならないが、このような標的となる行動以外の行動が、形成される主体（子ども）に生じた場合、行動の自発性という問題を説明することができない。

行動療法を一つの技法として取り入れるならば、これらの限界をふまえた上で、子ども達を教育していく視点をもたなければならない。なぜならば、教師がこの技法をどのような指導に、どのような目的のために使うのかについて吟味しておかなければ、子ども達を非人間的な指導に陥らせる危険性も秘めている、また、トイレットトレーニングの場合に見られるような、ある意味での行動療法の有効性を利用できないかもしれないからである。

＜問題行動をポジティブに捉える＞

問題行動は、問題とする人がいて問題となるものである。それでは、誰にとって問題なのだろうか。また問題行動は、問題にする人の価値基準によるところが大きいと思われる。同一のこ

とでも、問題にする人と問題にしない人がいるものである。案外、周囲の人にとって問題視されることが多く、その子ども自身にとってという視点が欠けているのではないだろうか。そして、なぜそのような行動をするのか、なぜそのような行動をせざるを得なくなるのか、その行動にどのような意味があるのか、などについての子どもの側からの分析が必要である。それが案外問われていないのではないだろうか。L.Kanner (1974) は症状・問題行動を「入場券」としての症状、「信号」としての症状、「安全弁」としての症状、「問題解決法」としての症状、「親たちにとって煩わしい行為」が症状とされること、として捉えている。このように問題行動について、行動のネガティブな側面のみに注目するのではなく、問題行動の背後にあるものを把握しなければならないであろう。

自傷行為、他傷行為、常同行動などのいわゆる問題行動は、これらの行動を起こす子ども達にマイナスイメージを与え、一般的には奇異で非機能的な行動として捉えられがちであるがゆえに、教師は子ども自身のおかれた状況に対する思いを受けとめる以前に、この行動を制止しがちである。問題行動は確かに社会的に認めにくい行動である。しかし特に教師は、問題行動はその行動を起こす子どもにとっては意味があり、機能的な側面を備えた行動であるという視点をもつ必要があるように思われる。場面や働きかけの影響を受け、子どもと周りの人との関係の中で何らかの積極的な役割をもつ意味のある行動なのである。同様なことが、常同行動に関する橋 (1978)、堀江らの研究 (1986) においてうかがえる。

この問題行動は、子どもにとっての内的な安定性という面からは重要な機能をもっている。また同時に、子どもの問題行動は子どもの状態を表す子どもからの一種のサインであると共に、我々にいかなる状況を設定すれば子どもは適応し、結果的に問題行動を起こさなくなるのかを探る手がかりを与えてくれている、いわば、子どもの適応の仕方を探る道を示しているという意味では重要である。したがって、障害が重い子どもの問題行動は単に消去されるべきものではなく、そのような問題行動を手がかりに、それぞれの子どもに応じたかかわり方の工夫や適切な環境を整えることによって、結果としての問題行動の消失をはかるべきであると考えられる。また同様な観点から、平・若松の常同行動に関する研究 (1996) では、その意味をとらえ子どもの状態をつかみながら対応していくことが可能であるがゆえに、直接または間接的なアプローチを通じて常同行動の消去や減少を図ることなく、常同行動も含めた子どもの行動全般を多様な場面やかかわりの中で詳細に見ていくことの重要性を示唆している。

問題行動を起こすことが社会生活に差し支えるというのは、我々の文化・社会的枠組みからのみの見方であって、子どもの側からの見方ではない。したがって必要なのは、なぜこの場面で問題行動をするのかの分析であり、子ども達なりの適応のあり方を知ることである。その上に立ち、彼らの世界を豊かにするような環境を整えることが大切である。このような見方は、我々の狭い価値観だけで子ども達を見ることからくる子ども達に対する可能性の否定を克服し、子ども達の行動から子ども達自身の可能性を引き出すことにつながる。

【子ども達の適応のあり方を受容することと行動の文化・社会的パターン化】

ただここで問題になるのは、子ども達の世界を豊かにし彼らなりの適応のあり方を受容することと、行動の文化・社会的パターン化との関係である。なぜならば、どんなに重い障害をもつ子ども達であっても、人は他者との関係の中で生きていく以上、人間の文化・社会的枠組みからは

逃れ得ないからである。それゆえに、ある面においては子ども達に行動の文化・社会的パターン化を促していかなければならない。指導場面においては、この両者のバランスに教師は苦悩する。特に、社会自立を目前にひかえている高等部段階の子ども達を教育する場合においては。子どもの内的状態、置かれた状況などを含め、子どもの実態をトータルに見つつ、指導場面における両者の比率も変わってくるのである。ただしこの場合でも、一つの方法としての行動療法による子ども達の行動の文化・社会的パターン化の促進と同時に、その問題点と限界、人との信頼関係という側面についての熟考が不可欠であると考ええる。

【教師と生徒の信頼関係の上になり立つ障害児教育】

問題行動をもつ子どもの指導において、たとえそれが重篤な問題行動であろうと、子どもとの信頼関係を失うような問題行動消去のための指導を行うことはナンセンスであると考ええる。問題行動が出現したとき、罰を与えてその行動を押さえる指導をすることは、教師の倫理上、障害児教育のあり方として問題視されるべきであろう。それがたとえ保護者からの問題行動消去のための依頼であろうとも。

教育は子どもと教師の信頼関係の上で成り立つものである。子どもの心を大切に、子どもとの信頼関係を軸に、最初は『この先生と一緒になら、少々自分にとって難しいことでも、頑張ってみよう！』という関係の中で子どもが『～ができるようになる』ものだ考える。そしてそのような信頼関係を深め、教師が『安全基地』となり、子どもの心の支えとなることによって、今度は『先生がいなくても、ひとりで頑張ってみよう！』という自立心に結びついていくことが重要だと考える。鯨岡（1998）は保育者に認め支えられ、寄り添ってもらうことによって、子どもは自分のしたことにより自己充実を感じ、おのれが主体であることを確認し、自己愛感情や自尊感情を満足させることができる。こうしたことの積み重ねが全体として子どもの自信になり、世界に進み出る意欲の源泉になると述べている。また、芳野・菅井・吉武の研究（1995）において、教師が対象児の苦痛や困惑の解消をたすけていくことによって対象児と教師との相互信頼関係が進展し、対象児は特定の大人を頼みとして、新しい活動へと踏み出していくようになった。そして、その経過の中で長期間にわたって続いてきた対象児の常同行動は減少していったことを示している。またその指導にあたって、その人の生活全般の調整上の観点からみて、常同行動がどのような機能を果たしているかについての検討の必要性、常同行動などの相手の行動を否定的に捉えず、相互に安心できる関係を築くこと、相互信頼関係の形成における教師の「柔らかな接触と声掛け」による呼応の必要性を挙げている。

対人関係上問題となる行動を改善するように行った指導が、身近な人との信頼関係を崩していくものならば、本末転倒な指導をしているのではないだろうか。他者との関係、つまり、教師との関係をゆがめてまで問題行動の改善を図ったとしても、それはこの子どもにとって意味のあることなのだろうか。果たして、問題行動が消去されたとしても、これからの長い人生、この子どもは他者を信頼して、心の支えにして生きていくことができるのであろうか。人は他者との関係の中でものを見、生きていくのであるから。

もちろん、学校教育終了を目前にひかえ、問題行動の改善を願う保護者と教師の痛切な願いを理解しなければならないが、人間が生きていく上で何が大切であるかということ、人間の根源的な問題に関わることを見据えた上で、問題行動の改善に努力していかなければならないと考える。

【障害児教育とは】

<全人的な教育と「養護・訓練（自立活動）」との関連>

1998年7月、教育課程審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」を出している。その中の教育課程の基準改善の方針、各教科・科目等の内容、盲学校、聾学校及び養護学校という項で「養護・訓練」の改善について触れている。養護・訓練は、障害の状態を改善・克服するための特別の指導領域として、昭和46年に盲学校、聾学校及び養護学校共通に設けられた。今回、障害者を取り巻く社会環境や障害についての考え方、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等の実態の変化を踏まえ、改善されている。名称については、この領域が一人ひとりの幼児児童生徒の実態に対応し、自立を目指した主体的な活動であることなどを一層明確にする観点から、「自立活動」と改められている。また、目標についても、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する教育活動であることが一層明確になるようにし、教育活動全体を通じて養護・訓練（自立活動）の指導の充実を一層図る観点から見直すこととしている。

ここで考えなければならないことは、養護・訓練（自立活動）は基本的には子ども達の諸機能の内、特に、障害のある部分への対応を重視したものであると捉えられがちであるということである。それゆえに、障害の重い子ども達のように全体的に障害を負っている場合、多くの弱い面への対応が重視されがちになるため、障害のない部分へのアプローチが見過ごされる可能性がある。重複障害者のうち、学習が著しく困難な生徒に係る特例では、養護・訓練（自立活動）の指導を主として行うことが認められている。しかしそのような指導よりも、各教科等の内容を含む領域・教科を合わせた指導を取り入れることが望ましいとされている。養護・訓練はその名称ゆえに、障害の改善・克服というトレーニング的な意味に受け取られがちであるが、特に障害の重い子ども達の指導を考えた場合、各教科等の内容を含む領域・教科を合わせた指導を視野に入れた養護・訓練（自立活動）を考えないといけないであろう。

また学校教育においては、子ども達は養護・訓練（自立活動）という領域だけではなく、学校の教育活動全体を通じて学び育っていくものである。上記答申を受け、盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領では、幼稚部の教育課程は健康、人間関係、環境、言葉、表現、自立活動という領域によって編成するものとするとしている。学校教育法施行規則第73条の7では、盲学校、聾学校及び養護学校の小学部の教育課程は、各教科、道徳、特別活動、自立活動並びに総合的な学習の時間（養護学校の小学部にあっては、知的障害者を教育する場合を除く。）によって編成するものとするとしている。また中学部の教育課程については、同規則第73条の8において、必修教科、選択教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとするとしている。さらに高等部の教育課程については、同規則第73条の9において、各教科に属する科目（養護学校の高等部にあっては、知的障害者を教育する場合は各教科並びにこれら以外の教科とする。）、特別活動（養護学校の高等部にあっては、知的障害者を教育する場合は、道徳及び特別活動とする。）、自立活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとするとしている。

これらのことからいえることは、知的障害児教育という場は単に障害だけを改善・克服するための治療の場ではないということである。学校の教育活動全体で、子ども達の全人的な発達を促

していくことが、学校教育としての使命ではないだろうか。学習指導要領においても、個々の生徒の発達の進んでいる側面を更に促進させることによって、遅れている側面を補うことができるようにしたり、全人的な発達を促すようにすることも明記されている。一人ひとりの子ども達の全体的な発達をめざすのが学校教育である。仮に子ども達の問題となる面や弱い部分にだけ目を向け、そのことだけを集中的に指導するならば、子ども達のプライドを傷つけ劣等感を助長するなど、子ども達の心を痛めるように仕向けることに他ならない。教育は一人ひとりの子どものよい面、強い面へのアプローチである。一人ひとりの子どものよい面、強い面を伸ばしていくことによって、本人自身がさらに高まり、自信につながると思われる。そして、その高まりや自信、強い面をより一層充実したものにするによって子ども達の世界観が広がるとともに、他方では、自分の弱い面を克服していこうとする意欲を生み、結果的には弱い面が改善されていくという場合もある。そしてそのような指導のもとでは、教師との関係も良好なものであるにちがいない。そのような信頼関係の中では、子ども達の内に自ら弱い面を改善していこうとする意志が生まれるに違いない。このことは、子ども達が自分自身で人生を切り開いていくことにつながっていくことと思われる。

＜新しい障害観＞

障害や問題行動をなくし健常児に近づけることが、障害児教育なのだろうか。障害をなくし健常児に近づけることは、障害児を否定することにつながるのではないだろうか。

高等部段階となれば教師は社会を意識し、生徒一人ひとりが将来、自立した職業生活や家庭生活、地域生活を送れるように願う。確かに障害者側に、社会で生きていくための基礎基本を学ぶ努力をしないとイケない面もあるが、それが過剰になると適応主義に陥りやすい危険性があることも否めない。また、それが生徒達に精神的に無理をさせる結果に導いては何の意味もなさない。『みんなと同じようにすることができないなら、自分ができない面以外の強い面で補えばよい』、『みんなと同じようにすることができないなら、みんなに補ってもらえばよい』という視点をもつことも必要ではなかろうか。筆者は障害児教育において、障害とは配慮すべき事項であると考え。障害をなくすことはできない、また、障害をなくすことは障害児教育の目標となり得ない。教育の結果として、障害が軽減することが重要視されるべきではなかろうか。障害児教育は障害そのものに対するアプローチではなく、子ども達一人ひとりがもっているプラスの能力をどう伸ばしていけるかにあると考える。

もちろん、社会が十分成熟していないため、障害をもっているがゆえに社会で生きていくことが難しい現状があることは確かである。健常者主導の社会で生きていく上で、障害をなくすことを願う保護者の気持ちも痛切に感じる。しかし社会は着実に小さい歩みではあるが、障害者に対する歩み寄りがなされ、時代の経過に伴い、社会の障害観も変化している。世界保健機構（WHO）は1980年の「国際障害分類（ICIDH）」の試案をふまえ、このような新しい障害観の中で、障害の分類についても2000年を目指し改訂作業を進めている。このICIDH-2（仮称）は科学性、普遍性、個人と環境の相互作用、社会参加の在り方を重要視した評価試案であり、具体的には「Environment（環境）」との関係において、「Impairment（機能・形態障害）」、「Activity（活動）」、「Participation（参加）」を考えていこうとするものである。

先日、本校においても卒業式が催され10名の生徒達が社会に向かって飛び立った。その最初の飛び立ちとして、ある女子生徒が個展を開いた。彼女は8歳から絵を描きはじめ、18歳の今日ま

で描き続けてきた。その彼女の絵には、障害を越えた彼女の人間性、人となり表現されている。我々はこの絵から、作者である彼女から生きる勇気を与えられると言っても過言ではない。このように、我々に感動を与え、物事を立ち止まって考えさせる彼女の存在は、決して障害ゆえに弱い存在ではなく、我々健常者が見えなかった視点を投げかけ、我々の世界を豊かにする貴重な役割をもった存在なのである。また、先天性四肢切断という障害をもつ乙武は著書「五体不満足」の中で、福祉の充実において当事者が訴えた方が影響力は強いというように、障害者にはできないことがある一方、障害者にしかできない、障害を持った人間しか持っていないものというのがある。そして、そのことを成し遂げていくために、身体に障害をもって生まれたのではないかと考えるようになった、と述べている。

このように新しい障害観を視野に入れつつ、障害者の障害者だけにしか見えない強い面を育て、それを社会に還元していけるような、障害児教育の在り方が問われているのではなかろうか。また先に挙げたA子の事例は、我々に新しい知的障害児教育の在り方への問いを投げかけてくれている。この問いに正面から取り組み、応えていくことがこれからの障害児教育の課題であろう。

(稿を終えるに臨み、障害児教育について再考する機会を与えて下さいました附属養護学校の児童生徒の皆様心から感謝いたします。)

文 献

- 1) 堀江まゆみ・近藤由紀子・高山美保・小池敏英・堅田明義 1986 学校生活におけるいわゆる常同行動の定量的検討 (2) —外界との関わりとの関連で— 日本特殊教育学会第24回大会発表論文集, 662—663
- 2) R. Horner, G. Dunlap & R. Koegel 小林重雄・加藤哲文 監訳 1992 自閉症, 発達障害者の社会参加をめざして 応用行動分析学からのアプローチ 二瓶社
- 3) L. Kanner 黒丸正四郎・牧田清志訳 1974 カナー児童精神医学 医学書院
- 4) 鯨岡 峻 1998 両義性の発達心理学 ミネルヴァ書房
- 5) 教育法令研究会編 1998 注解新教育六法 平成10年版 第一法規
- 6) 文部省 1999 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領案 時事通信社
- 7) 文部省 1999 盲学校, 聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領 大蔵省印刷局
- 8) 日本知的障害福祉連盟 1998 発達障害白書—1999年版— 日本文化科学社
- 9) 乙武洋匡 1998 五体不満足 講談社
- 10) 橘 英彌 1978 常同行動の考察—障害児を中心に— 心理学評論, 21, 1, 38—54
- 11) 平 理恵・若松昭彦 1996 常同行動の激しい重度精神遅滞児に対するかかわり方の工夫について 特殊教育学研究, 33(5), 73—78
- 12) 和歌山大学教育学部附属養護学校 1998 研究集録第10号, 82—121
- 13) 芳野正昭・菅井裕行・吉武清実 1995 相互信頼関係の形成と探索活動の促進を目指した教育的係わり合い—常同行動を示しコミュニケーション活動の初期状態にあった一女兒の事例— 特殊教育学研究, 32(5), 69—73